

LEER PARA ESCRIBIR EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

KHEMAIS JOUINI

KING SAUD UNIVERSITY (RIAD, ARABIA SAUDI)

Resumen: El objetivo del presente artículo es ofrecer una serie de reflexiones acerca de la didáctica de la producción textual en el aula de español como lengua extranjera (E/LE) en un contexto institucional y artificial -adaptado a un perfil de alumnado intermedio / avanzado-, que nos permitan un desarrollo efectivo de la competencia discursiva escrita del aprendiz. La propuesta metodológica que planteamos se enmarca en un enfoque de enseñanza de la producción textual basado en las funciones o enfoque didáctico-textual y se fundamenta en el uso de textos modelo como «input comprensible». En la primera parte se destaca la importancia y la influencia de la lectura de textos auténticos en el desarrollo de la capacidad de escribir en la lengua meta, y su utilidad en tanto que «input» para la enseñanza / aprendizaje de esta competencia comunicativa en la clase de E/LE. En la segunda parte presentamos algunos criterios y bases sobre las que se sustenta la selección de textos con vistas a introducirlos en el aula, en correspondencia con los objetivos y los contenidos lingüísticos, las necesidades y los intereses de los estudiantes. Luego, en la tercera parte, exponemos unos parámetros metodológicos útiles para la elaboración de actividades y posibles manipulaciones de los textos para extraer de ellos todo su potencial didáctico.

Palabras clave: Didáctica E/LE, producción textual, texto escrito, input comprensible, metodología, enseñanza, aprendizaje.

Abstract: The objective of the present article is to offer a series of reflections about the teaching of textual production in the class of Spanish as a foreign language (S/FL) in an institutional and artificial context, adapted to a profile of intermediate level / advanced learners. The methodological proposal that we present is part of the teaching of textual production based on functions or text-didactic approach and relies on the use of model texts as «comprehensible input». In the first part, we analyze the influence of reading on the development of the competence of writing in a foreign language and the usefulness of texts as «input» for teaching / learning of communicative competence in an S/FL class. In the second part, delineate some criteria of the selection of texts in order to introduce them in class, in agreement with the objectives and content language according to, the needs and interests of students. In the third section, we present some useful for the development of activities and possible manipulations of texts to extract its learning potential.

Key words: Didactics of Spanish a foreign language, textual production, written text, comprehensible input, methodology, teaching, learning.

Résumé: L'objectif du présent article est d'offrir une série de réflexions à propos de la didactique de la production textuelle dans la classe d'espagnol comme langue étrangère (E/LE) dans un contexte institutionnel et artificiel, adapté à un profil d'apprenants de niveau intermédiaire / avancé. La proposition méthodologique que nous exposons s'encadre dans l'enseignement de la production textuelle fondé sur les fonctions ou approche didactico-textuelle et repose sur l'usage de textes modèles comme «input compréhensible». Dans la première partie nous analysons l'influence de la lecture sur le développement de la compétence de l'expression écrite en langue étrangère et l'utilité des textes authentiques en tant

que «input» pour l'enseignement / apprentissage de cette compétence communicative dans la classe E/LE. Dans la deuxième partie nous délimitons quelques critères de sélection des textes en vue de les introduire en classe, en accord avec les objectifs et les contenus linguistiques, les nécessités et les intérêts des étudiants. Dans la troisième partie, nous exposons quelques paramètres méthodologiques utiles pour l'élaboration d'activités et les possibles manipulations des textes pour en extraire tout son potentiel didactique.

Mots-clés: Didactique E/LE, production textuelle, texte écrit, input compréhensible, méthodologie, enseignement, apprentissage.

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre los procesos de enseñanza / aprendizaje de la composición escrita se han desarrollado a un ritmo más lento que otras destrezas como la comprensión lectora y la expresión oral. La escritura, como habilidad productiva, no ha sido objeto de atención destacada en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta hace muy poco. Martos Eliche (1994: 144) señala al respecto que «es un hecho, tal vez derivado del *boom* del método comunicativo (por otra parte tan eficaz en las tareas de los actos del habla), que la comprensión, y aún más la producción escrita, se hayan ido marginando e incluso desechando en la enseñanza de ELE». Por su parte, Rodríguez Paz (1999: 441) afirma que la expresión escrita «es la destreza más ingrata de las cuatro —hablar, escuchar, leer y escribir— que se desarrollan en la clase de lengua. Esta ingratitud es debida a la laboriosidad que conlleva en sí la actividad de escribir y a la lentitud con la que el estudiante experimenta su progreso a lo largo del curso». Sin embargo, en los últimos años empieza a manifestarse una mayor preocupación por caracterizar a la composición escrita, frente a otras destrezas lingüísticas, y por proponer modelos de enseñanza, centrados en la construcción del conocimiento, desarrollando procedimientos metodológicos destinados a dar sentido a las actividades de escritura que tienen lugar en el aula.

En efecto, la producción de textos escritos no consiste únicamente en presentar una cadena de oraciones gramaticalmente vinculadas entre sí de manera directa o indirecta. En el dominio del complejo proceso, la lectura tiene consecuencias positivas respecto de la superación de problemas que van más allá de la simple apropiación del código gráfico y del sistema lingüístico. Quien se pone ante el papel para escribir debe tener en consideración exigencias del sistema lingüístico de distinta índole: reglas gramaticales, ortográficas y léxicas; construir frases y párrafos y puntuarlos correctamente, utilizar los nexos precisos, controlar la información nueva, tener en cuenta los conocimientos del destinatario, la situación, el papel social que asume, su intención, etc. Y si además se pretende elaborar textos con carácter personal, con un cierto estilo y en

una lengua distinta a la materna la dificultad resulta más que evidente.

Si la lectura tiene una influencia positiva en la escritura, es necesario entonces contar con una serie de actividades basadas en textos escritos para así poder actuar convenientemente de cara a la acción didáctica en la enseñanza / aprendizaje de esta competencia lingüística y a la formación de escritores competentes, es decir, «[...] escritores que son capaces de comunicarse de forma efectiva y adecuada a través de los textos que producen» (Martín Peris, 1993: 187).

En este sentido cabe establecer, tal como señala Martos Eliche, una diferencia entre producción escrita¹ y producción textual o de textos, ya que desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras son dos prácticas distintas. Para el autor «la producción escrita se sitúa en un nivel más general de producción y normalmente se concentra en reforzar destrezas lingüísticas parciales, ya sean gramaticales, ya sociolingüísticas» (Martos Eliche, 1994: 145), donde los alumnos de nivel inicial realizan prácticas de escritura para reforzar el aprendizaje gramatical como copiar frases o párrafos cortos, rellenar huecos, anotar la lista de la compra, relatar que han hecho el fin de semana, etc. La producción textual o de textos, «donde, por fin, confluyen todas las destrezas de una forma integrada.» (Martos Eliche, 1994: 146), se sitúa en un nivel más avanzado, es decir, en el período sintáctico del desarrollo interlingual del aprendiz, ofreciéndole actividades lo suficientemente pautadas, fieles a sus necesidades de comunicación escrita, con indicaciones relativas a la tipología textual y la estructura de cada género, con llamadas de atención sobre el uso de marcadores discursivos, conectores y registros lingüísticos, etc.

En este artículo no vamos a interesarnos por la lectura en tanto que una de las destrezas fundamentales en el dominio de una lengua extranjera, sino en destacar la estrecha relación que existe entre lectura y escritura y por demostrar la importancia que adquiere en el aprendizaje del código escrito y en la mejora del rendimiento en la

¹ La bibliografía consultada ha permitido ver que no hay unanimidad en la utilización de este término, pues se utilizan varias denominaciones como expresión escrita, composición, redacción, escritura, etc. Cada una intenta justificar su uso particular. Así, por ejemplo, Galí Herrera (1974: 83) dice «Redacción y composición no es la misma cosa. Llamaremos redacción a la expresión escrita espontánea del niño y composición a la expresión escrita reflexiva y ordenada». Basulto (1977: 15) insiste en que «hay diferencia entre redactar y componer. En la composición los elementos se crean o se combinan a gusto, con entera libertad y con una dosis más o menos copiosa de la tan preciada originalidad [...] En la redacción, en cambio, el autor se limita a dar forma escrita a un tema dado». Romera Castillo (1992: 99) distingue el término *redacción* del término *composición* diciendo: «en la redacción el alumno actúa sobre un tema dado cuyo argumento es concreto y conocido previamente y se ejercita en reproducir impresiones y fijar la atención, volviendo sobre el asunto, observando, reflexionando y sintetizando [...] La composición supone más, llegar a la verdadera creación. El tema es más abstracto. Interviene la imaginación y la fantasía. CASSANY (1999a: 20-21) prefiere «la denominación *composición* a otras corrientes (*escritura, expresión escrita y redacción*), porque la primera acepción de la misma es «acción y efecto de componer» (DRAE), por lo que incluye tanto el proceso como el producto del uso».

producción de textos. En él se defiende la necesidad de transformar las prácticas de instrucción sobre esta competencia que habitualmente se vienen desarrollando en las aulas por otras propuestas orientadas a favorecer un conocimiento activo de los principios y convenciones de la escritura que se inserta en el marco de la producción de textos de diversos tipos y con variados fines.

En la primera parte comentamos la interrelación e interdependencia entre lectura y escritura, y analizamos las razones expuestas que abogan por el uso y la utilidad de los textos escritos en tanto que «input» para la enseñanza / aprendizaje de esta competencia comunicativa en la clase de E/LE. En la segunda parte presentamos algunos criterios y bases sobre los que se sustenta la selección de textos con vistas a introducirlos en el aula, en correspondencia con los objetivos y los contenidos lingüísticos, las necesidades y los intereses de los estudiantes. Luego, en la tercera parte, exponemos unos parámetros metodológicos útiles para la elaboración de actividades y posibles manipulaciones de los textos para extraer de ellos todo su potencial didáctico.

Los principios metodológicos que fundamentan nuestra propuesta para la enseñanza/aprendizaje de la producción textual en las clases de E/LE mediante actividades basadas en textos auténticos, son los que Krashen (1981) denomina «información de entrada comprensible» (*comprehensible input*). Según este autor, toda la base del aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera se puede resumir con el término «*input* comprensible». Mantiene que si el profesor proporciona al aprendiz un caudal lingüístico (*input*) suficiente de la lengua extranjera, con un grado creciente de dificultad de las estructuras lingüísticas, no hay necesidad de proporcionar ninguna instrucción gramatical formal. El texto escrito representa, así, un «*input* controlado», es decir, progresivo y en todo momento susceptible de ser adecuado al nivel de quien aprende.

2. EL TEXTO ESCRITO: *INPUT* COMPRESIBLE

Las investigaciones sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras han manifestado patentemente que los aprendices amplían su caudal lingüístico a base de atender a la vez a la forma, el significado y la función, y todo ello conduce a pensar que el acceso a la lengua escrita debe basarse en un proceso análogo. Siguiendo a Cassany (1999b: 63) podemos afirmar que «la lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje porque pone en contacto al aprendiz con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita».

Tradicionalmente, los profesores de idiomas han considerado a las destrezas de lectura y escritura como dos procesos aislados y entidades separadas; se las ha considerado procesos que no se complementan el uno con el otro y ambas destrezas han sido enseñadas de esa forma: hay clases destinadas a la lectura y otras a la escritura, sin

relación entre ellas. Pastor Cesteros (1996: 248) señala, sin embargo, que «es precisamente en combinación con las demás destrezas como cobra sentido la práctica de la expresión escrita; es evidente la complementariedad de la comprensión de textos y la producción de los mismos, del mismo modo que son interdependientes la expresión oral y escrita, a pesar de las diferencias que los separan».

En las teorías actuales, que conciben la escritura como un proceso² de operaciones que «se interrelacionan de forma recursiva y se incluyen unas dentro de otras de forma compleja y además se desarrollan de formas muy diferentes, dependiendo de diversos factores, algunos individuales y otros relacionados con el tipo de discurso o con el género textual que se escribe» (Camps & Ribas, 2000: 22), la redacción y la lectura del texto se alternan de manera continua. En este sentido, se ha llamado a la lectura y escritura como las dos caras de un proceso. Leer y escribir son, pues, dos prácticas complementarias e íntimamente relacionadas e inseparables; decir una es decir la otra porque son actividades que se refieren a un mismo objeto: el texto escrito.

Una de las funciones que pueden cumplir los textos aportados al aula es la de servir de modelo para la producción de los alumnos. El ejemplo más clásico de esta función lo encontramos en los diálogos que, acompañados de imágenes, solían ofrecer tradicionalmente los manuales al inicio de cada unidad. Paradójicamente, sin embargo, estos textos representaban conversaciones artificiales, es decir, creadas *ad hoc* por los autores de los manuales (textos, por tanto, no nacidos fuera del aula sino creados especialmente para ella), y cuya función se limitaba en demasiadas ocasiones a poner de relieve las diferencias de vocabulario que en ellos iban a aparecer. Lacámara Ruberte (1998: 178) señala que «en el caso de la explotación de textos en clase, con otros objetivos pedagógicos, los textos suelen ser únicamente pretexto para cualquier tarea o ejercicio de gramática formal (o de la frase), de comentario literario o de paráfrasis, evacuándose así el trabajo más específicamente textual».

Esto incide necesariamente en el bajo nivel de los alumnos en el dominio alcanzado en esta competencia. Algo también constatado por Pastor Cesteros (1996: 248) quien afirma que «la tarea didáctica de las clases de español como lengua extranjera toma como base fundamentalmente los aspectos morfológicos, fonéticos, sintácticos y léxicos

² El modelo más difundido y aplicado en la enseñanza de la expresión escrita es el elaborado por Flower y Hayes (1981), que divide el proceso de expresión escrita propiamente dicho en tres grandes categorías o subprocesos:

a) La *planificación*. Abarca la generación de ideas y la organización de las mismas en una estructura significativa.
b) La *textualización o traducción* consiste esencialmente en el proceso de expresar las ideas en lenguaje visible. Requiere que el escritor se haga cargo de verificar las relaciones de cohesión y de coherencia del texto. la *revisión* depende de dos subprocesos: la evaluación y la corrección.

c) La *revisión* propiamente dicha puede ser un proceso consciente en el que los escritores eligen leer el escritor con la intención de evaluar o corregir el texto en forma sistemática, o puede ser un acto no planificado. La revisión puede interrumpir cualquier otro proceso y generar nuevos ciclos de planificación y traducción

de la lengua, así como la expresión oral. Ello implica una ejercitación en la gramática de la frase que deja al alumno sin recursos a la hora de abordar la lengua desde un punto de vista textual». Como consecuencia la variedad textual, presente en los materiales, se ve empobrecida debido a la ausencia de herramientas para el análisis de las propiedades de cada tipología textual.

Muchos profesores enfocan la clase de construcción de textos sin ninguna preparación previa de los alumnos y los lanzan directamente a los ejercicios de redacción, sin pasos intermedios. En la mayoría de los casos, creen que los aprendices disponen en su lengua materna de ciertos recursos que les servirán para escribir en una lengua extranjera. En las actividades de clase, les piden, por ejemplo, que escriban un relato o algún otro tipo de texto, sin ofrecerles la ayuda sobre las características textuales de estructura y del lenguaje y, sobre todo, sin alguna finalidad real de comunicación. Nuestras experiencias docentes han demostrado que al escribir en lengua extranjera, el alumno se concentra casi exclusivamente en los niveles léxico y sintáctico más que en el nivel discursivo, o sea, la coherencia textual. Muchos de los aprendices de lenguas extranjeras sienten que su único sentido de seguridad parte de sus conocimientos sobre gramática y que ésta es la única herramienta que pueden utilizar al redactar material en el idioma de su aprendizaje.

González Pellizzari (2003: 128) señala que, en nuestras clases de escritura, cometemos errores tales como la «falta de instrucciones previas; no presentar modelos ni información previa sobre el tema que se va a desarrollar». Para paliar esta situación, es preciso, pues, aportar a los aprendices un «*input* comprensible» o entrada de información necesaria para afrontar el aprendizaje de esta destreza comunicativa. Según Krashen (1981, 1985), en el proceso de enseñanza / aprendizaje de una segunda lengua, el educando necesita una información de entrada que representa ejemplares significativos de la lengua que van ser adquiridos a lo largo del proceso de aprendizaje. Para él, el estilo en la escritura es resultado de un adecuado «*input comprensivo*» en la lectura. En una lengua extranjera, el hecho de acceder a muchos textos escritos y de formar hábitos de lectura en esta lengua, provee al estudiante con una multiplicidad de oportunidades lingüísticas y expresivas y de creación de las competencias escriturales. Se considera, a manera de síntesis, que se aprende a escribir leyendo y comprendiendo textos escritos.

Ante el cuadernillo, una de las dificultades que se presenta para el aprendiz de una lengua extranjera es acertar con el modelo textual que se le pide. Puesto en la situación de producir un texto, a veces tiene relativamente claro el contenido, pero no tiene seguridad con el formato, la estructuración de la información, el tipo de lenguaje, el tono, la actitud del emisor: qué eventos relatar o qué cualidades describir, cómo organizar ese contenido dándole una estructura temporal y causal, cómo expresarlo lingüísticamente. Estas dificultades reflejan los diversos aspectos del lenguaje escrito

ante los cuales los aprendices, como productores de textos, deben actuar y reflexionar. Cassany (1996: 76) afirma que «muchos tipos de texto tienen una estructura estandarizada. Así, una carta tiene cabecera, introducción, cuerpo y conclusión; una instancia: la identificación, el *expongo* y el *solicito*; y un cuento: planteamiento, nudo y desenlace. Estas convenciones facilitan notablemente el trabajo del escritor, porque lo orientan en el momento de elaborar el contenido».

Indudablemente, estas características se pueden explicar. Ahora bien, la mejor manera de hacerlo es a partir de modelos textuales delante, que se ilustran en sus aspectos más relevantes; pues, «si tienes que escribir una carta formal, no hace falta quebrarse la cabeza buscando una estructura: puedes recorrer a un modelo o a un formulario estándar y ¡adelante!» (Cassany, 1996: 76). Pensemos que ésta es la estrategia que cualquier nativo competente lleva a cabo cuando se ve en una situación similar, es decir, cuando debe producir un escrito de una modalidad textual con la que no está familiarizado: busca un buen modelo y trata de imitarlo.

En el aprendizaje de la escritura, los textos modelo, combinándose con otras informaciones teóricas, facilita la adquisición de conocimientos, retenerlos y posteriormente utilizarlos. La utilidad de los modelos textuales es reconocida por muchos autores dentro de la enseñanza de la escritura. Así por ejemplo, Gómez Casañ y Martín Viaño (1990: 52) observan que «la utilización de un modelo puede ser más versátil que la simple presentación de contenidos lingüísticos» y González Sáinz (1996: 170) considera que «también desde este punto de vista, se insiste en la necesidad de proporcionar al alumno documentos auténticos modelo del ejercicio escrito y en que éste posea una finalidad «real» dentro de la secuencia didáctica programada».

El contacto de los aprendices con el lenguaje escrito les proporciona andamiajes fundamentales que necesitan para afrontar la producción textual. La lectura y manejo de textos reales pueden ser punto de referencia para ahondar en las propiedades discursivas y lingüísticas del tipo de discurso que, con posterioridad, se tiene que escribir. Parodi Sweis (2003: 146) señala que «investigaciones independientes han determinado que los buenos lectores tienden a ser buenos escritores, que los buenos lectores producen escritos sintácticamente más complejos que los lectores menos eficientes y que los mejores escritores leen más que los escritores menos eficientes». A medida que leen materiales en la lengua meta, los aprendices adquieren conciencia de cómo se presenta y ordena la información en un texto. Aprenden cómo están relacionadas las ideas a través del léxico adecuado y evalúan las correspondencias de coherencia y cohesión que unen el significado de las oraciones y párrafos en el discurso escrito. No menos importante es la oportunidad que el texto de lectura da al estudiante para que comprenda las relaciones gramaticales entre los diferentes elementos de la oración: sujeto, verbo, predicado o complementos.

En este contexto, las secuencias didácticas para enseñar y aprender a escribir deben incluir ejercicios y actividades de lectura y escritura interrelacionadas. Álvarez Angulo y Ramírez Bravo señalan que:

[...] uno de los propósitos fundamentales de la actividad reflexiva que implica la instrucción consiste en ayudar a los estudiantes a pasar de los procesos de producción, en lo que a las prácticas de escritura se refiere, que únicamente dicen el conocimiento, a procesos de producción que transformen el conocimiento. Es decir, el propósito de la enseñanza de la escritura traspasa la enseñanza de la redacción propiamente dicha en cuanto que persigue la construcción de conocimiento que llegue a renovar el saber previo y la significación del contexto (2006: 54).

Si la escritura implica producir textos con pocos recursos cognitivos, nuestro objetivo como profesores sería encontrar las metodologías idóneas y capaces de proporcionar a los aprendices el acceso a los medios e instrumentos que necesitarán en el proceso de construcción de su competencia textual³. En consecuencia, antes de empezar a escribir en la lengua meta, los estudiantes deben ser expuestos a actividades preparatorias de lectura que en sí son actividades capacitadoras de pre-escritura, permitiéndoles, al mismo tiempo una seria reflexión sobre la lengua como sistema, funcionamiento y aspectos formales de uso de los distintos tipos de textos, etc.

Así, en nuestro caso, la lectura se convierte en una estrategia más para el aprendizaje de la escritura. Camps y Ribas (2000: 45) señalan que «en el curso de la realización del texto se distinguen dos tipos de actividades: a) las de producción del texto, y b) las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso». Antes de enfrentar a los alumnos con los ejercicios de redacción, el profesor debe programar una serie de actividades didácticas, cuyo objetivo es la observación, atención y análisis, centradas en la forma y superestructura⁴ de las distintas

³ Para Lacámara Ruberte (1998: 184) la competencia textual «requerirá no sólo dominar las reglas de buena formación textual en español a fin de producir textos en tanto que discursos aceptables y eficaces sino que además habrá que abordar otras tareas pedagógicas como la planificación textual, los diferentes esquemas de cada tipo de discurso y sus realizaciones textuales, la realización sintáctica compleja en lo que al buen ordenamiento, enlace y subordinación de frases y secuencias se refiere, así como la estructuración lógica argumentativa y retórica que la expresión del pensamiento implica».

⁴ La noción de superestructura se utiliza en los modelos textuales de la lingüística anglosajona, y en particular en la teoría desarrollada por T. A. Van Dijk (1983), para dar cuenta de la forma que presenta el conjunto del texto. Según Van Dijk, el texto estructura su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras: las denominadas macroestructura y superestructura textuales. Mientras la macroestructura resume el contenido global, la superestructura representa la forma que adopta el discurso. Cassany, Luna y Sanz (2000: 321) señalan que «el concepto de superestructura tiene implicaciones muy importantes en la didáctica de la lengua. Por un lado, es muy útil para identificar y clasificar tipos de textos, además de elaborar programas y objetivos de aprendizaje. Por otro lado, cuando alguna vez se habla de competencia textual (oponiéndola a la lingüística y comunicativa) y, por lo tanto, de enseñar/aprender a procesar textos, se suele referir, entre otras cosas, a la capacidad de comprender y producir las diversas superestructuras de los textos.»

formas de expresión escrita que van a ser el objeto de sus tareas en clase. Para facilitar esta entrada de información, este «input comprensible», el profesor ha de acudir a un enfoque textual centrado en la lectura de textos similares a los que van a redactar los alumnos posteriormente; pues tal como indica Camps (1997: 27) «el aprendizaje de la composición escrita no es único y aplicable a cualquier tipo de texto [sino que] aprender a escribir será aprender una gran diversidad de géneros discursivos específicos, cada uno de ellos con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas».

Las propuestas didácticas que se insertan en el marco de las producciones textuales, deben partir, pues, de un enfoque de enseñanza basado en las funciones o enfoque didáctico-textual. Álvarez Angulo y Ramírez Bravo afirman que:

[...] la didáctica de la producción escrita necesita de la manipulación de diversas teorías, especialmente: socio-cognitivas, lingüístico-textuales y didácticas. Conviene asumir que cada tipo de texto posee características o regularidades particulares que, en la medida en que se enseñan y aprenden, facilitan la comprensión de la escritura y la producción escrita [...] en cada caso, tanto los recursos no lingüísticos (referencia, conocimiento del mundo —saberes previos—, memoria, emoción, percepción, intención, planificación lógica y situación), como los elementos lingüísticos y textuales presentan diferencias que conviene conocer, y que, por tanto, hay que enseñar (2006: 58).

Las implicaciones didácticas de este enfoque aplicado a la enseñanza de la producción de textos, serían básicamente el reconocimiento y uso en el aula de una gran diversidad de textos como materiales auténticos, con variadas tipologías y funciones comunicativas.

En esta visión de la producción de textos es preciso tomar en consideración las aportaciones de la Lingüística Textual y del Análisis del Discurso que defendían que escribir textos es construirlos. Pues, tal como indica Bernárdez (1995: 179) «la enseñanza de las destrezas de lectura y escritura en la lengua materna o en lengua extranjera, sobre todo en la enseñanza de lenguas con fines específicos, consiste en buena medida en definir tipos de texto y señalar sus características estructurales, su estructuración sintáctica, su vocabulario, etc.».

La Lingüística Textual ha aportado significativos conocimientos que han reorientado los objetivos planteados en el proceso de enseñanza / aprendizaje de la producción de textos al permitir reconocer y agrupar los tipos de textos según las exigencias de la situación comunicativa (personales, narrativos, académicos, literarios, periodístico, etc.), hablar de competencia textual y establecer las propiedades textuales⁵ (adecuación,

⁵ Cassany, Luna y Sanz (2000: 315) definen las propiedades textuales como «dos rasgos o cualidades que tiene que tener un escrito cuando actúa eficazmente como mensaje real en una situación comunicativa real. Dicho de otro modo, son las características que diferencian un texto significativo (un texto que los miembros de una comunidad identifican como tal), de un *notexto* (un puñado de oraciones un fragmento inconexo), no reconocido por la comunidad».

coherencia, cohesión, corrección gramatical, estilo y presentación). En este sentido, la palabra texto se usa en lingüística para referirse a «la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua» (Bernárdez, 1982: 85).

Por otra parte, esta visión implica organizar el currículum de la lengua escrita en torno a las diversas tipologías textuales, planteando la enseñanza de éstas no en abstracto, sino en contacto con textos modelo concretos y con las dificultades específicas que plantea su escritura, para brindar a los estudiantes la oportunidad de construirse en escritores competentes.

En la línea del «aprendizaje por descubrimiento» —y siguiendo la vía inductiva—, las propuestas de enseñanza / aprendizaje de contenidos a partir de textos escritos, lejos de partir de generalizaciones y del mundo abstracto de los principios teóricos, arrancarán de situaciones concretas y específicas. Así, el alumno debe descubrir los contenidos por sí mismo «[...] generando proposiciones que representan ya sea soluciones a los problemas que se le plantean o los pasos sucesivos para resolverlos» (Ausbel, Hanesian & Novak, 1983: 64). Se trata de facilitar que el nuevo conocimiento adquiera significado para el alumno y que no se convierta en algo extraño que deba memorizar o repetir mecánicamente, sin ser realmente asimilado a su propia estructura cognitiva. Se ha constatado que el aprendiz asimila mejor lo que descubre por sí mismo que lo que los manuales y teorías explican.

La propuesta metodológica que planteamos se enmarca, pues, en un enfoque centrado en la construcción del conocimiento, desarrollando procedimientos metodológicos destinados a promover un aprendizaje significativo. Se aprende significativamente en la medida en que se está en contacto con el objeto de conocimiento; se aprende a producir y a interpretar textos si se tiene ocasión de interactuar con ellos; si se goza de la posibilidad de reflexionar sobre ellos para, posteriormente, producirlos. En el proceso que guía la producción textual, los aprendices acuden a los datos obtenidos de los textos escritos y almacenados en la Memoria a Largo Plazo. Para ello, se necesitarán textos modelo con los que se afronta la enseñanza de las propiedades que entran en la construcción del texto escrito, sus diferentes tipologías y las distintas formas de expresión escrita, concentrándose en su estructura organizativa.

Los aprendices han de ser conscientes de la existencia de una gran variedad de textos, escritos en contextos diversos y con diferentes funciones, y también de que, consecuentemente, éstos adquieren superestructuras diferentes. Camps (2000: 74) señala que «para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de

enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos». Por su parte Cassany (1999b: 180) aconseja que «la mejor manera de escribir un texto para una situación determinada es fijándonos en textos modelo que se hayan escrito en ocasiones parecidas». De hecho, los textos modelo son ejemplares destacados que identifican, tipifican y clasifican la superestructura apropiada a cada forma de expresión.

Pero aquí se ha de subrayar que solamente si esta mediación didáctica se planifica, se gradúa y se sistematiza será posible que las interacciones necesarias para aprender existan realmente y sean productivas desde la perspectiva del aprendizaje, pues tal como señala Pastor Cesteros (1996: 249) «la planificación de textos con ayuda de modelos demuestra que las producciones mejoran en cuanto a cohesión y coherencia textuales, frente a aquellas actividades programadas sin la ayuda de los mismos». Sin embargo, los conocimientos sobre las estructuras de los textos por sí mismo no contribuyen a formar escritores competentes capaces de producir escritos comunicativos aceptados por la comunidad discursiva.

Trabajar la enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita desde un enfoque didáctico-textual y a partir de textos modelo, implica para el docente un dominio de los aportes teóricos y los fundamentos básicos de la Lingüística Textual y del Análisis del Discurso para elaborar el material para el enfoque deseado. Lacámara Ruberte (1998: 179) señala que «el profesor de lenguas debería estar capacitado, a nivel teórico y práctico, para poder realizar en clase, a partir ya sea de la corrección de la producción escrita, ya sea a partir del trabajo de observación, manipulación, comprensión y análisis de textos, ciertas reflexiones textuales que dieran pie a los estudiantes a generalizaciones o inferencias en ese campo». Si el docente tiene suficientes conocimientos de las distintas tipologías textuales, la estructura en que cada texto —narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo, descriptivo, etc.— se organiza, las dificultades que cada uno de ellos comporta en cuanto a la plasmación de su coherencia, cohesión y adecuación, los modos diversos de conjugar creativamente los tres momentos de su escritura —planificación, escritura y revisión—, podrá organizar experiencias de escritura sin la necesidad, en principio, de estar obsesionado con la redacción, si se lleva a cabo una elección apropiada de los textos y si se definen unos objetivos pedagógicos claros y concretos.

3. ¿QUÉ TEXTOS ELEGIR?

Con el fin de que el trabajo realizado a partir de los textos tenga una utilidad didáctica, nuestra labor como profesores parte de una primera fase: la selección de textos y su progresión como material didáctico para su posterior uso en la clase. Para empezar,

debemos detenernos en el término «selección». Palabra áspera, que despierta prejuicios, en general, porque se suele asimilar a la idea de descartar, eliminar, desvalorizar algunos textos. Sin embargo, debemos entender aquí que seleccionar no quiere decir restringir, sino todo lo contrario: significa valorizar. El tipo de texto que elijamos seguirá siempre unos determinados criterios. Sabemos que esto no es tarea sencilla; por tanto, es interesante aportar parámetros que puedan ayudar a la toma de decisiones.

En cualquier caso, el criterio de selección no ha de ser siempre la calidad estética del texto. De hecho, algunos textos «mal escritos» pueden ser mucho más motivadores que aquellos otros sintáctica y estructuralmente perfectos. Al elegir los tipos de texto más ricos para el trabajo que nos estamos planteando buscaremos en ellos dos aspectos:

a) Un documento que representa alguno de los tipos de textos que los alumnos van a tener que producir: un texto que los alumnos pueden tomar como modelo para su producción en la lengua meta, ya sea por su macroestructura y superestructura textuales, ya sea por las estructuras morfosintácticas o el léxico que contiene.

b) Un documento a partir del cual podemos fácilmente concebir actividades motivadoras para nuestros alumnos y que pudieran suscitar cooperación e interacción con los restantes individuos del grupo de la clase, de tal forma que para realizar dicha actividades sea necesaria la lectura del texto: resúmenes, expansiones, modificaciones, explicaciones, aclaraciones, comparaciones con otros fenómenos o situaciones, etc.

De entre los muchos criterios básicos que puedan orientar la elección de los textos, aludimos a continuación a los más relevantes para conseguir los objetivos que el docente se plantea.

Es necesario seleccionar los textos según el nivel de los estudiantes, es decir, que los textos no deban sobrepasar la línea de competencia que los alumnos tengan de la lengua meta y de su cultura, tanto en contenido como en conocimientos lingüísticos. Es aquí donde va a ser necesario analizar las características lingüísticas del texto (vocabulario, estructuras sintácticas y textuales) así como su modo de presentación. Hay que tener en cuenta también otras características no estrictamente lingüísticas, como por ejemplo el grado de densidad que alcance la información contenida en el texto, que condicionan también su posibilidad de comprensión. Es muy difícil, aunque no del todo imposible, que los rasgos formales y de contenido que presenta el texto coincidan o concuerden con los contenidos estudiados. Es difícil también que el nivel de comprensión se corresponda con el nivel de lengua y con el nivel de comprensión de los alumnos. Por ello, es importante recordarles a los alumnos que aunque no entiendan todas y cada una de las palabras del texto, ello no significa que no serán capaces de entender el mensaje que éste encierra de manera global.

En segundo lugar, y esto enlaza con lo que se acaba de decir, se plantea el problema de la adaptación-manipulación o no a la hora de seleccionar los textos. La manipulación

de textos con vistas a introducirlos en la clase de E/LE parece no gozar de la unanimidad de los estudiosos que se han interesado por el tema, y gran parte de ellos se inclinan hacia el uso de los textos en su versión original, porque es necesario potenciar el interés de los alumnos por acercarse a textos que representen un reto, por su dificultad estructural o lingüística. Así por ejemplo, Cassany, Luna y Sanz (2000: 343) aconsejan que a la hora de presentar los textos en clase, vale la pena «manipularlos lo mínimo posible»; mientras Pedraza Jiménez (1998: 65), refiriéndose a la inclusión del texto literario en la clase de E/LE, subraya que «para evitar manipulaciones, siempre dudosas y complicadas aunque inevitables en algunos casos, es conveniente extremar la selección, de modo que el texto elegido presente una acción completa, una sintaxis y un vocabulario adecuados al nivel del alumno».

Debe tenerse presente la concepción del texto como unidad total de comunicación cerrada en sí misma, es decir, que los textos elegidos no rompan con su secuencia lógica, con la coherencia y la cohesión entre los párrafos, y el propósito del autor al escribir su texto; o lo que es lo mismo, que contengan una idea de pensamiento completa, pues de otro modo no se podría llegar a una comprensión del discurso; pero además, no es preciso simplificar el texto, sino la tarea, al definir unos objetivos didácticos claros y concretos.

No siempre es posible trabajar sobre textos completos. La eficacia de una lectura total de los textos puede cuestionarse seriamente, ya que se trata de trabajar sobre aspectos puntuales como la estructura de conjunto del texto, el vocabulario, ciertas estructuras sintácticas o incluso cambios de tiempo verbal en un lugar determinado. En estos casos, el trabajo sobre extractos de textos, elegidos y agrupados según los objetivos didácticos planificados, resulta ser interesante para los alumnos y muy útil para hacerles comprender los enfoques de la secuencia. Trabajar sobre algún aspecto puntual de los textos «supone su manipulación, en ocasiones desvirtuar su finalidad, y no respetar su integridad (creación inalterable), pero creemos que la rentabilidad de este tipo de actividades lo autoriza» (González Sainz & Artuñedo Guillén, 1996: 172).

En lo que se refiere a su extensión, los textos deben adecuarse a la habilidad de comprensión lectora de los alumnos, de manera que su grado de dificultad será mayor o menor en razón de la mayor o menor capacidad lectora de los aprendices. La brevedad del texto permite la integración de diversas actividades y tareas a la clase. Cuantos más conocimientos y habilidades lingüísticas posean los alumnos, más elevado puede ser el texto, más extenso y de mayor dificultad lingüística.

En cuanto al tipo de texto adecuado al enfoque que planteamos en este trabajo, los estudios lingüísticos de orientación discursiva o textual se han propuesto varias tipologías de textos. Cada uno de los tipos de texto representa un modelo teórico dotado de un conjunto de características particulares, que afectan a las funciones comunicativas del texto, a sus recursos lingüísticos (léxicos, sintácticos y retóricos) y a su propia estructura

y organización.

Para nuestro propósito de seleccionar los textos que mejor se presten a una explotación en el aula, en tanto que «*input* comprensible» para la enseñanza / aprendizaje de la producción textual, puede ser de gran utilidad la clasificación que establecen Cassany, Luna y Sanz (2000: 333-337) basada en los ámbitos de uso; siete son los ámbitos que establece: personal, familiar, académico, laboral, social, gregario y literario. Los textos del ámbito literario, familiar (cartas, postales, invitaciones, etc.) y social (anuncios, cartas, artículos de prensa, etc.) son los que se revelan como más propicios a una explotación como la que se propone en este artículo.

En un artículo anterior nuestro (2008), hemos señalado que los textos literarios, aunque ficcionales, escritos con finalidad emotiva y expresiva, son textos auténticos, destinados en principio a cualquier lector nativo, mientras que el resto de los ámbitos contienen textos dirigidos a destinatarios muy particulares. No quiere esto decir que otros textos no puedan ser útiles. Los textos literarios, por tanto, son muestras del comportamiento lingüístico y cultural de la colectividad que habla la lengua. Los enfoques actuales en la enseñanza / aprendizaje de segundas lenguas, sobre todo el enfoque comunicativo, insisten en la necesidad de enseñar el idioma en contextos reales. En este caso, el texto literario resulta ser un apoyo para conseguir tal objetivo, más que un fin en sí mismo.

Por otra parte, la utilización del texto literario crea en la clase, a nuestro entender, una situación pedagógica favorable, pues significa una ruptura y un cambio respecto a lo habitual: el uso de textos no literarios, concebidos especialmente para la clase de español como lengua extranjera. Albadalejo (2004: 40) afirma al respecto que el texto literario «ofrece un contexto de lengua natural, en el sentido de no estar gramaticalmente secuenciado, que ayuda a enriquecer el lenguaje del alumno de un idioma extranjero, a la vez que facilita la práctica y la integración de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales».

Además, textos elegidos de los géneros literarios permiten la práctica de las cinco formas básicas de producción textual: la descripción, la narración, el diálogo, la exposición y la argumentación. Se pueden encontrar descripciones (objetivas y subjetivas) de personas, animales, lugares y objetos, etc., tanto en la prosa como en las acotaciones de obras teatrales. El diálogo suele desempeñar un papel esencial en las creaciones en prosa y, obviamente, es la forma de expresión propia del género dramático. La narración (objetiva o subjetiva) predomina en la prosa, en este caso la novela y el cuento. El ensayo permite ver los rasgos propios de la exposición y la argumentación.

La tabla 1, que resume los rasgos lingüísticos más destacados de los géneros literarios apropiados para la explotación didáctica en la clase de E/LE, nos puede ayudar para determinar qué tipo de actividad es el más idóneo para un texto seleccionado de uno de los géneros mencionados, teniendo en cuenta que un solo texto puede reunir características gramaticales y aspectos textuales perteneciente a varios géneros a la vez: (Ver Tabla 1)

Tabla 1: Resumen de los rasgos lingüísticos más destacados de los géneros literarios apropiados para la explotación didáctica en la clase de E/LE

Género y formas de expresión	Morfología y sintaxis	Aspectos textuales y otros
<p>(Novela-teatro-poesía) *Descripción de personas físicas y psíquicas, de paisajes, lugares, objetos, etc.</p>	<p>– <i>Sustantivos</i>: precisión léxica – <i>Adjetivos alificativos</i>: morfología, posición y concordancia – <i>Verbos imperfectivos</i>: tiempo presente e imperfecto – <i>Adverbios</i> de lugar – Estructuras de comparación – <i>Enlaces</i>: adverbios, locuciones, etc. – Oraciones de predicado nominal</p>	<p>– <i>Estructura</i>: orden en el espacio: • De lo general a lo concreto • De arriba, abajo, de izquierda a derecha, etc.</p>
<p>(Novela y cuento) *Narración de hechos, historias, biografías, acontecimientos, procesos, etc.</p>	<p>– <i>Verbos perfectivos</i>: pasado remoto y pasado reciente – Relación de tiempos verbales – <i>Adverbios</i> de tiempo – <i>Conectores temporales</i>: conjunciones temporales, locuciones, etc.</p>	<p>– <i>Estructura</i>: • Orden cronológico de los hechos y orden narrativo (modificaciones) • Partes de la narración: planteamiento, nudo y desenlace • Punto de vista de la narración: personajes, perspectiva (1.^a-2.^a personas), etc.</p>
<p>(Teatro-novela-cuento) * Usos orales, diálogos, conversaciones, discusiones, etc.</p>	<p>– <i>Pronombres</i>: personales, interrogativos – <i>Adverbios</i> de afirmación y de negación – <i>Enlaces</i>: puntuación relacionada con la entonación (guiones, comillas, interrogaciones, exclamaciones, etc.)</p>	<p>– <i>Modalidades</i>: interrogación, aseveración, exhortación, etc. – <i>Fórmula</i>: excusas, saludos, despedidas, fórmulas de cortesía, etc. – Presencia de códigos no verbales, gestos, etc. – Rasgos propios del modo oral: inversiones, omisiones, reiteraciones, etc. – Lenguaje coloquial</p>
<p>(Ensayo) * Definiciones, exposiciones, explicaciones, argumentaciones, defensa de opiniones, etc.</p>	<p>– <i>Oraciones subordinadas</i>: causales, consecutivas, finales, adversativas, etc. – <i>Conectores y conjunciones</i>: causa, efecto, consecuencia, etc. – <i>Organizadores del discurso</i>. – Verbos del tipo <i>decir, creer, opinar</i>, etc.</p>	<p>– <i>Estructura</i>: Organización lógica de la información y de las ideas por partes o bloques • Exposición analítica y sintética • Relación entre tesis y argumentos</p>

Fuente: adaptado de Cassany, Luna y Sanz (2000: 336-337).

En definitiva, cualquier texto que pueda suscitar el interés de los alumnos será siempre un texto adecuado. Si bien es el profesor quien elige los textos pertinentes para cada nivel, según las etapas y los momentos del aprendizaje, y realiza aquellas actividades que considera más motivadoras, interesantes o útiles, esto no excluye la posibilidad de que los estudiantes propongan textos que les interesen por algún motivo y que puedan leer de forma autónoma, sin más objetivo explícito que enriquecer su conocimiento sobre un determinado aspecto de la producción textual.

4. METODOLOGÍA DE EXPLOTACIÓN Y DISEÑO DE ACTIVIDADES

En el proceso de enseñanza de la producción textual, el profesor puede proceder su curso presentando a los alumnos varios textos que pertenecen a las distintas formas que va a trabajar con ellos. En lugar de imponer normas abstractas, que además no se corresponden con los usos en los textos auténticos, parece interesante utilizar estas variaciones para mostrar, de manera comparativa, las diversas características particulares de los diferentes tipos de textos. Es importante señalar a los alumnos que la escritura lineal que se les brinda como modelo no es resultado de un proceso también lineal, sino que es el resultado de un proceso recursivo y desorganizado que precede a toda escritura.

Los textos se leen, se analizan, se comparan y se confrontan, en cuanto a su estructura, su estilo, las formas de organización de la secuencia de acontecimientos, el uso del vocabulario y las estrategias utilizadas para lograr coherencia y cohesión, entre otros elementos que los ayudarán a producir un trabajo escrito final adecuado para el nivel de lengua extranjera alcanzado. Este trabajo conlleva a construir algunos conceptos sobre las tipologías y características textuales. Para conseguirlo, se debe poner a disposición de los alumnos un conjunto variado de textos (aquí encontramos la necesidad de constitución de un corpus). Así, los alumnos pueden observar semejanzas y características generales comunes a distintos textos, comparar diferentes aspectos de su funcionamiento en contextos definidos y significativos, y descubrir distintos mecanismos de escritura y sus reglas. Se debe trabajar el material de manera que en cada clase el alumno vea un aspecto distinto, pero esto no quiere decir que no se necesita ampliar más los aspectos aprendidos y asimilados anteriormente; además un mismo texto puede ser aprovechado más de una vez para trabajar aspectos distintos, siguiendo, pues, un ritmo ascendente y en espiral, es decir, cada ejercicio abarca al nuevo y todos los aspectos analizados anteriormente.

Las actividades, que se pueden proponer a los alumnos para favorecer la adquisición del código escrito, son muy variadas. En las líneas que siguen se hace —a modo de propuesta— una relación de los tipos de actividades que se pueden realizar para practicar la producción textual y que ayudan al alumno a familiarizarse con los recursos lingüísticos

que dan coherencia a un texto y a desarrollar su competencia textual. Los modelos de actividades didácticas que se presentan a continuación pretenden ser una pequeña aportación en este campo y sumarse a los materiales ya existentes. Se trata de modelos porque no están adaptadas a niveles de aprendizaje, ni integradas en unidades didácticas. Sólo nos limitaremos a reseñar algunos ejemplos que nos parecen más productivos o rentables pedagógicamente. El modo en que están enunciadas ayudará al profesor a elaborar su propia actividad, teniendo en cuenta las características y necesidades concretas de sus alumnos:

a) Actividades orientadas a desarrollar determinados aspectos de tipo cognitivo necesarios para que el alumno refuerce su competencia lingüística en la lengua meta:

- Copiar letras, palabras, frases, etc.
- Escribir palabras y frases cortas al dictado.
- Completar frases en las que se pone en práctica la ortografía del español: la correcta escritura de las palabras, de los signos de puntuación, de la acentuación, del uso de las mayúsculas, etc.

b) Actividades orientadas a trabajar los elementos de la comunicación que intervienen en la elaboración y producción de un texto escrito:

- Identificar a quién va referido un texto escrito (niño, adulto, ente colectivo, persona que no se conoce, etc.).

- Ante un texto dado, establecer quiénes son el emisor y el receptor; de qué habla el autor; qué información comparten tanto el escritor como su destinatario; cuál es la idea fundamental que quiere comunicar el autor; cuáles son las ideas secundarias, etc.

- Establecer cuál es la intencionalidad del escritor al escribir un texto: protestar, alabar, criticar, informar, avisar, etc.

- Establecer relación entre el ambiente o el tono de una historia y la intención del autor.

c) Actividades para el reconocimiento y uso de las marcas de cohesión, es decir la red de referencias formales internas de un texto:

- Subrayar en un texto pronombres y sustitutos léxicos y relacionarlos con sus referentes.

- Sustituir elementos repetidos por pronombres.

- Elidir elementos repetidos en un texto.

- Elaborar campos léxicos y hacer ejercicios de sinonimia, antonimia o hiperonimia para trabajar la sustitución léxica.

- Cambiar al pasado un texto teniendo en cuenta la relación de tiempos verbales.

d) Actividades para el reconocimiento y uso de los conectores: Lo interesante de esta actividad, a nuestro parecer, radica no sólo en que favorece la comprensión del fenómeno de la conexión textual y ayuda a desarrollar en los alumnos la sensibilidad

lingüística, sino que además pone de relieve la función de los conectores como guías o indicadores presentes en la superficie textual, que contribuyen a orientar al lector haciéndole establecer unas relaciones entre proposiciones ya existentes en el texto.

- Buscar y subrayar en diferentes tipos de textos los conectores; sustituir los conectores señalados en un texto por otros que, en el mismo contexto, cumplan la misma función; etc.

e) Actividades para trabajar la coherencia textual, es decir, el conjunto de relaciones lógico-semánticas que dan unidad a un texto escrito:

- Reorganizar frases en desorden en un párrafo para que resulte un texto coherente.

- Se cortan textos en fragmentos y se desordenan para que se vuelvan a organizar.

Las tareas de ordenamiento consisten en delimitar qué párrafos corresponden o no corresponden con el tema tratado, es decir, qué párrafos son de un mismo tema.

- Seleccionar, entre varios, el primer párrafo o el párrafo de conclusión de un texto.

- A partir de la lectura de un texto se elige el tema central y se buscan la idea principal, las ideas secundarias y las palabras clave.

- Señalar en un texto las palabras o expresiones que lo articulan y resaltan las relaciones lógicas que hay entre sus distintas partes.

f) Actividades para trabajar las características de las distintas formas de expresión escrita:

- Determinar los elementos que constituyen una narración que van a escribir los alumnos de manera cooperativa. El grupo debería decidir algunos aspectos del relato que va a escribir, como:

- Elaboración de una situación de partida.

- Personajes principales: edad, sexo, profesión, situación personal, etc.

- Lugar(es) de la acción.

• Algunos detalles sobre el tipo de historia que querían contar: delimitar si se trataría de una historia de amor, de costumbres, de aventuras, de crítica social, etc.

- Longitud: en función del número de alumnos.

- Presentar varios textos descriptivos para determinar qué tipo de descripción es: retrato, topografía, etc.

- Presentar un retrato para determinar los elementos que forman la prosopografía y los que forman la etopeya.

- Variar el tipo de texto a partir de una misma situación como punto de partida, por ejemplo, un accidente de coche contado, descrito, o variando el tono serio humorístico, etc.

g) Actividades orientadas a organizar y desarrollar el contenido de un texto.

- Reconocer las frases típicas de inicio y de cierre de un género textual.

- Completar y ordenar la descripción de una persona: físico, gustos, forma de pensar, carácter, etc.

- Plantear hipótesis acerca del contenido del texto a partir del título.
 - Selección de la oración que recoge mejor el sentido del texto.
 - Establecer una jerarquía entre las ideas. Elegir la más general y la más dominante.
 - Suprimir el comienzo y el desenlace de un texto y pedir que se redacten.
 - Hacer un esquema - resumen a partir de un texto oral.
 - Completar un texto argumentativo con un párrafo conclusivo.
 - Escribir una composición a partir de una selección de ideas y escribir para cada idea un párrafo diferente.
 - Hacer el esquema de un discurso.
- h) Actividades orientadas a reforzar la revisión y relectura de un texto.
- Elaborar distintos borradores para un texto determinado.
 - Intercambiar entre los alumnos unos textos y corregirlos. En cada revisión y corrección se atenderán aspectos como: la claridad de ideas expresadas, la secuencia lógica y la estructura del texto, y en un segundo momento la segmentación, la gramática, la ortografía y la puntuación, etc.

A través de estos modelos de actividades, los alumnos se involucran en el trabajo, porque tienen alguna motivación (vacío de información, solución de problemas, interacción con otros alumnos del grupo, interés por el tema, etc.), participan libremente y con creatividad, intercambian entre ellos algún tipo de información. Sin embargo, al proponer este tipo de actividades no se debe en ningún caso olvidar que el texto se utiliza como vehículo de información, por lo que los ejercicios deben ser ejercicios de comprensión, análisis y producción guiada, y no transformarse en clases teóricas de Lingüística Textual. No se trata de hacer adquirir a los aprendices conocimientos teóricos, sino enseñanzas que sean operatorias en el proceso de construcción textual. Se trata de ofrecer a los aprendices unos conocimientos que puedan utilizar como claves de lectura, para descubrir, explotar, explicitar, conceptuar y luego reutilizar estos conceptos lingüísticos en sus producciones textuales, haciendo hincapié en la práctica de la producción de textos en su totalidad, es decir, la escritura como manifestación cultural, lingüística, gráfica y coherente.

5. CONCLUSIONES

A la luz de éstas y otras consideraciones, hemos defendido en este artículo la necesidad de establecer prácticas instruccionales específicas y sistemáticas, orientadas a favorecer un conocimiento activo de los principios y convenciones de la escritura. La construcción del texto, como la experiencia ha corroborado, es un proceso enseñable, en que el alumno gracias a la ayuda que recibe de su profesor, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en esta tarea de comunicar significados a través de textos

escritos. De ahí parte la recomendación de utilizar cuanta estrategia pedagógica sea posible para motivar e impulsar el interés por la producción textual, desde el aula de clases, en un esfuerzo concertado que permita enriquecer, no sólo el conocimiento, sino también las competencias comunicativas de los alumnos.

Hemos propuesto que cada vez que lea más un aprendiz en la lengua extranjera más grande será su capacidad para escribir en ese idioma, convirtiéndose así el texto escrito en un «*input* comprensible» para la producción textual para alumnos de niveles intermedio / avanzado en las clases de español como lengua extranjera. La metodología utilizada va orientada a integrar objetivos en torno a esta competencia comunicativa y preconiza un acercamiento al texto como fuente generadora de actividades de producción textual. A medida que leen materiales en el segundo idioma, los alumnos adquieren conciencia de cómo se presenta y ordena la información en un texto. Aprenden cómo están conectadas las ideas a través del vocabulario específico y evalúan las relaciones que unen el significado de las oraciones en el discurso escrito. No menos importante es la oportunidad que el texto de lectura da a los estudiantes para que comprendan las relaciones gramaticales entre los diferentes elementos de la oración.

Establecer unos criterios para la selección de textos auténticos, con el fin de integrarlos en el aula, y una buena programación de actividades didácticas y secuenciación de ejercicios son las bases fundamentales para sacar de ellos todo el potencial que encierran como herramienta de aprendizaje. Así, el estudio, manipulación, transformación y demás actividades que se realizan a través de textos modelo forman parte de las actividades previas a la escritura para ayudar a que los alumnos sean más conscientes de los tipos de textuales, es decir, para ayudarles a comprender qué caracteriza cada tipo de texto, lo que constituirá un componente crucial de su habilidad para resolver la tarea de producción textual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBADALEJO, García, D. (2004): «Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE», en *Cervantes*, 7, pp. 37-42.
- ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro y RAMÍREZ BRAVO, Roberto (2006): «Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura», en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 18, pp. 29-60.
- AUSBEL, David; HANESIAN, Helen y NOVAK, Joseph (1983): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- BASULTO, Hilda (1977): *Curso de redacción dinámica*. México, Trillas.
- BERNÁRDEZ, Enrique (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Cátedra.
- ___ (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe.

- CAMPS, Ana (2000): «Motivos para escribir», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, pp. 69-78.
- ___ (1997): «Escribir: La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita», en *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 20, 1997, pp. 24-33.
- ___, RIBAS, Teresa (2000): *La evaluación de la composición escrita en situación escolar*. Madrid, Secretaría General de Educación y Promoción Profesional.
- CASSANY, Daniel (1999a): *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós.
- ___ (1999b): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. 9ª ed., Barcelona, Paidós.
- ___ (1996): *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.
- CASSANY, Daniel., LUNA, Marta y SANZ, Gloria (2000): *Enseñar lengua*. 2000, 5ª ed., Barcelona, Graó.
- GALÍ HERRERA, Jordi. (1974): *Didáctica del lenguaje*. Barcelona, Teide.
- FLOWER, Linda y HAYES, John. R. (1981): «A Cognitive Process. Theory of Writing», en *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.
- GÓMEZ CASAÑ, Pilar y MARTÍN VIAÑO, Mª Del Mar (1990): «La expresión escrita: De la frase al texto», en *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid, Santillana. pp. 43-63.
- GONZÁLEZ PELLIZZARI ALONSO, Mª Cibele (2003): «Juegos para practicar la expresión escrita en la clase de E/LE», en Carmen Rojas Gordillo (ed.): *El espíritu lúdico en la clase de ELE. Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, Sao Paulo, pp. 127-131.
- GONZÁLEZ SÁINZ, Teresa y ARTUÑEDO GUILLÉN, Belén (1996): «Propuestas didácticas para la expresión escrita en la clase de ELE», en M. Rueda, E. Prado, J. Le Men y F. J. Grande (Eds.): *Actuales Tendencias en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León, Universidad de León, pp. 168-177.
- JOUINI, Khemais (2008). «El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso», en *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 13 (nº 20), pp. 49-75.
- KRASHEN, Stephen. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon.
- ___ (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, Longman.
- LACÁMARA RUBERTE, Pedro (1998): «El estatuto del escrito dentro de un enfoque comunicativo. Hacia un modelo didáctico de la producción textual», en R. Fente Gómez, A. Martínez González y J. A. de Molina Redondo (eds.): *El Español como Lengua Extranjera: aspectos generales. Actas del I Congreso Nacional de ASELE*. Málaga, ASELE, pp. 175-187.

- MARTÍN PERIS, Ernesto (1993): «Propuestas de trabajo de la expresión escrita», en *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid, Fundación Actilibre, pp. 181-192.
- MARTOS ELICHE, Fermín (1994): «La producción de texto: un método eficaz para reforzar competencias lingüísticas», en Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (eds.): *Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación, Actas del II Congreso Nacional de ASELE*. Málaga, ASELE, pp. 143-148.
- PARODI SWEIS, Giovanni. (2003): *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PASTOR CESTEROS, Susana (1996): «El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español», en S. Peydró y P. Gomis Blanco (eds.): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del V Congreso Internacional de ASELE*. Málaga, ASELE, pp. 247-252.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe. B. (1998): «La literatura en la clase de español para extranjeros», en A. Celis y J. R. Heredia (coords.): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 59-66.
- RODRÍGUEZ PAZ, Luz (1998): «La expresión escrita en la clase de E/LE», en Tomás Jiménez Juliá, M. Carmen Losada Aldrey y José F. Márquez Caneda (eds.): *Español como Lengua Extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 441-448.
- ROMERA CASTILLO, José (1992): *Didáctica de la lengua y la literatura. Método y práctica*. 8ª ed., Madrid, Playor.
- VAN DIJK, Teun. A. (1983): *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.